



Universidade de Brasília

Ministério da Educação
Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares
Centro de Formação Continuada de Professores
Secretaria de Educação do Distrito Federal
Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação
Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica

CONTRIBUIÇÕES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O EIXO DIVERSIDADE NA PERSPECTIVA DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO

Silmara Ayres de Carvalho

Orientadoras: Prof^a. Dr^a. Rita Silvana Santana dos Santos e
Prof^a. Mestra Josimara Xavier

Brasília (DF), Dezembro de 2015.

Silmara Ayres de Carvalho

**CONTRIBUIÇÕES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O EIXO
DIVERSIDADE NA PERSPECTIVA DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO**

Monografia apresentada para a banca examinadora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica como exigência parcial para a obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica sob orientação das Profas. Dra. Rita Silvana Santana dos Santos e Mestra Josimara Xavier.

TERMO DE APROVAÇÃO

Silmara Ayres de Carvalho

CONTRIBUIÇÕES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O EIXO DIVERSIDADE NA PERSPECTIVA DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista
em Coordenação Pedagógica pela seguinte banca examinadora:

Profa. Dra. Rita Silvana Santana dos Santos - UAB/UnB
(Professora-orientadora)

Profa. Msa. Josimara Xavier
(Examinador interno)

Profa. Dra. Lucilene Costa e Silva
(Examinadora externa)

Brasília, 19 dezembro de 2105.

À minha avó Maria e minha mãe Laura,
de quem sou continuidade.
Aos meus filhos Isaque, Israel e Ismael,
razão do meu viver e da minha luta por outra forma de sociedade.

Aos professores que passaram pela minha vida e contribuíram para que eu chegasse até aqui.

Às minhas orientadoras,

Professora Rita por toda exigência e rigor, para que eu desse meu melhor.

Professora Josi por toda ajuda e cumplicidade – não chegaria aqui sem você!

Em especial aos educadores do Núcleo de Educação Popular Treze de Maio, que me ensinaram a ver o mundo na perspectiva da classe e me instrumentalizaram para a luta: Jacaré, Maria Lídia, Ricardo Velho e Mauro Iasi.

Ao meu bom e velho mestre Scapi, por me tornar educadora da classe.

Aos companheiros, que lado a lado lutam por outra forma de sociedade.

Às amigas-irmãs de todas as horas Vivian Sapanhos, Kharine Barreto, Roberta Quintino, Luana Lopes e Juliana Pérsida, por me suportarem com qualquer humor.

Ao irmão Laurimar e a irmã Develyn, por serem meus companheiros em todas as dificuldades que a vida nos colocou e por sempre me incentivarem.

Aos meus filhos Isaque, Israel e Ismael, por compreenderem minha falta de tempo durante os estudos e por todo amor.

Àquele que se tornou meu amado, meu companheiro de luta e de vida, Jacaré, por estar ao meu lado em todos os momentos, por me apoiar e incentivar, por me ensinar e me ajudar, por todo amor, paciência, carinho e dedicação.

Àquela que sempre foi meu exemplo em tudo na vida, meu porto seguro, à minha mãe Laura, por ser a mulher que é e possibilitar me forjar a mulher que sou.

"[...] y sobre todo, sean siempre capaces de sentir en lo más hondo cualquier injusticia cometida contra cualquier a en cualquier parte del mundo. Es La cualidad más linda de un revolucionario."

Che Guevara. Carta de despedida aos filhos, 1966.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar as contribuições da coordenação pedagógica na apropriação das questões da Diversidade, a partir do Currículo em Movimento, investigando qual o influência deste na prática docente e qual a percepção que os professores têm desta construção, em relação à sua participação como coautores deste processo. O referencial teórico contempla estudos sobre as concepções de currículo, a relação entre currículo e ideologia, currículo e formação docente, currículo e diversidade e a diversidade no currículo do DF. Através de uma abordagem qualitativa, foi possível inferir que o espaço tempo da coordenação pedagógica tem contribuído pouco no processo de apropriação do Currículo em Movimento e das questões da Diversidade a partir de sua perspectiva teórica. A falta de autonomia do coordenador pedagógico e o trabalho burocrático tem dificultado este de realizar a formação continuada na escola. Os professores que realizaram individualmente trabalhos com temáticas da diversidade em sala de aula, puderam perceber mudanças positivas no comportamento dos alunos, levando-nos a deduzir que o desenvolvimento de um trabalho que contemple as Diversidades, realizado de forma transversal e crítica, pode contribuir na formação de alunos que construam outras formas de relações nesta sociedade, relações mais tolerantes, igualitárias, respeitosas e mais humanizadoras.

Palavras-chave: Currículo, Diversidade, Coordenação Pedagógica.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo analizar las contribuciones de la coordinación pedagógica en la apropiación de los temas de la diversidad, del Currículo en Movimiento, para investigar el impacto que esta práctica la enseñanza y la percepción de que los profesores tienen de esta construcción en relación con su participación como coautores de este proceso. El marco teórico incluye estudios sobre las concepciones curriculares, la relación entre el plan de estudios y la ideología, el currículo y la formación de docentes, el currículo y la diversidad y la diversidad en el currículo del Distrito Federal. A través de un enfoque cualitativo, podríamos inferir que el espacio-tiempo de coordinación pedagógica ha contribuido poco en la apropiación del plan de estudios en movimiento y las cuestiones de la diversidad desde su perspectiva teórica. La falta de autonomía del coordinador pedagógico y la documentación ha obstaculizado la formación continua en la escuela. Los maestros que individualmente el trabajo do con los temas de la diversidad en el aula, podrían notar cambios positivos en el comportamiento de los estudiantes, que nos lleva a la deducción de que el desarrollo de una obra que cubre la diversidad celebrado de una manera integral y crítica, puede contribuir a la capacitación de los estudiantes para construir otras formas de relaciones en esta sociedad, relaciones más tolerantes, igualitarias, más respetuosas y humanizadoras.

Palabras clave: Currículo. La diversidad. La Coordinación Pedagógica.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
OBJETIVO GERAL:	9
OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	9
1 AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO	11
2 CURRÍCULO E IDEOLOGIA.....	16
3 CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE	19
4 CURRÍCULO E DIVERSIDADE	22
5 A DIVERSIDADE NO CURRÍCULO DO DF	25
6 METODOLOGIA	29
6.1 Instrumentos de Pesquisa.....	30
6.1.1 Observação e Questionário	30
7 ANÁLISE DE DADOS.....	34
8 CONCLUSÃO	39
REFERÊNCIAS	42
APÊNDICE 1	44

INTRODUÇÃO

Ao longo dos vinte anos de magistério, sempre atuando em escolas da rede pública de ensino, dos quais dezessete na Rede Municipal de Ensino de Curitiba e três na Secretaria de Educação do Distrito Federal (DF) vivenciei diversas mudanças ocorrerem nos currículos. De maneira geral, estes foram construídos de cima para baixo e de fora para dentro das instituições escolares e com o tempo eles acabaram sendo apropriados pelos professores e incorporados na prática docente.

Apesar de alguns conteúdos terem sido incorporados aos currículos, como resultado de conquistas de lutas sociais históricas, como é o caso da história da cultura afro-brasileira, regulamentada pela lei – 10.639/03, que alterou o art. 26A da LDB, tornando obrigatório o ensino da história da África e dos afro-brasileiros nos currículos da educação básica, bem como a indígena, incorporada em 2008 pela lei 11.645, quais mudanças efetivamente ocorreram na escola, no trato desses temas? E os demais temas inclusos no campo da Diversidade, como são abordados pelas escolas?

Com a possibilidade de atuar em dois estados diferentes e distantes, foram percebidas as mesmas práticas em relação a essas temáticas, que continuaram surgindo pontualmente em datas comemorativas ou trabalhadas como questões de valor moral e não com a historicidade necessária para que se compreendam as desigualdades existentes em nossa sociedade como resultado de um processo social.

Em decorrência das reflexões desenvolvidas até aqui, pretendemos a partir de um olhar investigativo, buscar resposta para as seguintes indagações: as coordenações pedagógicas contribuem para apropriação das questões da diversidade, na perspectiva do Currículo em Movimento? Diante da participação dos professores na construção do currículo houve apropriação do mesmo? Houve mudanças na prática pedagógica? Os professores se reconhecem como coautores na construção deste currículo? No Currículo em Movimento, as temáticas do campo da diversidade apresentam abordagem transversal favorável a sua implementação?

Termos clareza das relações de poder que permeiam o currículo é indispensável para analisarmos as questões que envolvem o trabalho pedagógico com a diversidade e nos posicionarmos diante dele, no sentido de referendá-lo ou

negá-lo. Assim, esse estudo se dedica a analisar como espaço da coordenação pedagógica tem contribuído para a apropriação do currículo como elemento de formação e reflexão sobre as questões da diversidade, reivindicações históricas da sociedade civil organizada, contempladas nos documentos nacionais norteadores da educação básica e no Currículo do DF.

Este estudo se propõe ainda a verificar como os professores percebem sua participação na construção do Currículo em Movimento/DF, reconhecendo-se ou não como coautores deste. Considerando que a construção de um Currículo de forma que não incorpore os professores, pode gerar resistência e afastar as mudanças necessárias para que este impacte a prática docente, de maneira a atingir as demandas latentes na sociedade.

A pesquisa foi realizada com professores do Ensino Fundamental I (1º ao 5º), da Regional de Ensino de São Sebastião. Para isso, é fundamental conhecer a realidade do trabalho com o currículo na ação dos coordenadores pedagógicos para que, de forma crítica possamos apontar caminhos que colaborem para a ruptura de concepções que inibem a concretização da produção de conhecimento no espaço escolar, o que torna essencial na pesquisa definir como:

OBJETIVO GERAL:

Analisar se os espaços das coordenações pedagógicas contribuem para apropriação das questões da diversidade a partir do Currículo em Movimento.

Na busca de informações para responder a questão central dessa pesquisa e atingirmos nossos objetivos, faz-se necessário definir como:

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Investigar se houve reorganização na prática docente, na perspectiva da Diversidade, a partir do Currículo em Movimento do DF.
- Apurar se os professores se percebem coautores do Currículo em Movimento.

Um currículo traz em seu bojo uma ideologia, uma visão de sociedade que se quer e se pretende manter ou construir. Assim, pesquisar se houve a participação

dos professores neste processo de construção nos possibilitará compreender se este currículo foi construído fora do chão da escola, o que poderia gerar rejeição e dificultar sua implementação, ou se os professores foram atores desta construção, o que poderia facilitar o trabalho com suas linhas pedagógicas e os eixos trazidos neste documento.

1 AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO

De acordo com a Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 210, é dever do Estado fixar “conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96, define que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais, e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996).

A palavra currículo nos remete a diferentes concepções, derivadas de diferentes períodos históricos, visões de mundo e influências teóricas. A etimologia da palavra currículo traz em Goodson (1995, *apud* BRASIL 2015, p. 9) que:

[...] currículo vem da palavra latina *scurrere*, que se refere a curso ou pista de corrida. As implicações etimológicas são que, com isso, o currículo é definido como um curso a ser seguido ou, mais especificamente, apresentado, sendo impossível, nesse caso, separar currículo de “conteúdo a ser apresentado para estudo”.

Assim, o currículo traria pronto o curso a ser seguido pelo professor, os conteúdos a serem trabalhados, sem muita flexibilidade. Esse conceito nos traz o ideário de que a escola é local de transmissão do conhecimento, onde o conhecimento acumulado deve ser apenas repassado ao aluno. No entanto, esta é uma concepção restrita de currículo e há outras com perspectivas mais amplas, como veremos durante esta pesquisa.

Segundo Newton (2001, p. 92), para Vygotsky, tornou-se tabu no meio pedagógico falar em transmissão do conhecimento, o que passou a ter sinal negativo, sendo a expressão substituída por “favorecer a aprendizagem”, “propiciar condições para a aprendizagem”, etc., mas ainda muito ligado ao ideário escola novista que existe até hoje no senso comum pedagógico.

Se a escola é o local de “transmissão” do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade e o currículo é o que define as teorias e conhecimentos que serão trabalhados pela escola, como e quem define o currículo?

Ainda segundo Goodson, (1995, *apud* BRASIL 2015).

[...] nesta visão, contexto e construção social não [são] problemas, porquanto, por implicações etimológicas, o poder de definição da realidade é posto firmemente nas mãos daqueles que esboçam e definem o curso. O vínculo entre currículo e prescrição foi, pois, forjado desde muito cedo, e, com o passar do tempo, sobreviveu e fortaleceu-se.

Assim, na visão deste autor o currículo traz as relações de poder sem considerar a correlação de forças das lutas travadas na sociedade. Dessa forma, o currículo seria imposto por aqueles que o constroem e não uma construção coletiva. Essa ideia de imposição de currículo construído de fora para dentro das escolas acompanhou os professores com o passar do tempo, como afirma o autor, tendo sobrevivido e se fortalecido.

Sem a pretensão de dizer qual a concepção certa ou errada de currículo, concordamos com Pacheco (2005, p. 34) quando afirma que não há

[...] uma verdadeira e única definição de currículo, que englobe todas as ideias relacionadas à estruturação, à organização, à realização e à avaliação das atividades educativas [...], ou seja, trata-se de um conceito que não tem um sentido unívoco, pois se situa na diversidade de relações de forças e de conceitos em função das noções que adotam, o que implica, por vezes, alguma imprecisão acerca da natureza e do âmbito do currículo.

Assim, a discussão de currículo requer um posicionamento em relação ao que estamos lendo e compreendendo como currículo.

Segundo Moreira (2007), o currículo também pode ser oculto, quando compreende os efeitos alcançados na escola, que envolva conteúdos formais ou não formais, explícitos ou não nos planejamentos, assim como as aprendizagens acumuladas fora do espaço escolar, em outros lugares e grupos sociais, entendendo que a aprendizagem não se dá apenas no espaço escolar. Essas aprendizagens, “rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o tempo e espaço na escola, mensagens implícitas na fala dos

professores e nos livros didáticos”, aprendidos no meio escolar e demais meios sociais, são entendidas como currículo oculto. (MOREIRA, 2007, p. 18).

Nesse sentido, estão imbricados no currículo oculto, a visão de mundo, valores, costumes e crenças trazidas pelos alunos, professores e todos aqueles envolvidos no espaço escolar e nas relações que estabelecem.

Podemos afirmar que as discussões sobre currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejamos efetuar nos alunos e alunas, sobre os valores que desejamos inculcar e sobre as identidades que pretendemos construir. Discussões sobre conhecimento, verdade, poder e identidade marcam, invariavelmente, as discussões sobre questões curriculares. (SILVA, 1999, *apud* MOREIRA 2007).

O currículo assim é um instrumento que faz a relação entre os conhecimentos construídos e os conhecimentos escolares, pois entendemos que há conhecimentos produzidos também dentro da escola, não sendo espaço de mera reprodução dos conhecimentos produzidos na sociedade.

Diante do exposto até aqui, trabalharemos com currículo como concebido por Moreira (2007), “como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos estudantes”. (MOREIRA, 2007, p. 18).

De acordo com este autor, os conhecimentos produzidos na sociedade também não são simplesmente reproduzidos na escola, pois esta não possui as condições à que tal conhecimento foi produzido. Desta forma, segundo o autor, para que os conhecimentos produzidos na sociedade tornem-se conhecimentos escolares, é necessário uma descontextualização e, em seguida, uma recontextualização.

A descontextualização dos saberes e das práticas, que costuma fazer com que o conhecimento escolar dê a impressão de “pronto”, “acabado”, impermeável a críticas e discussões. O processo de produção, com todos os seus conflitos e interesses, tende a ser omitido. Qual a consequência desta omissão? O estudante acaba aprendendo simplesmente o produto, o resultado de um longo trajeto, cuja complexidade também se perde. (MOREIRA, 2007, p.23, grifos do autor).

Ou seja, ao estudarmos nossos currículos e materiais didáticos que servem de apoio ao trabalho em sala de aula, veremos que eles não trazem os debates e disputas travadas na construção de tal conhecimento produzido. Ou, como Marx (1988) afirma em “O Capital”, o produto esconde o processo, nos fazendo então não ter a visão de totalidade da construção desses conhecimentos sociais, o que implicará na dificuldade de um posicionamento crítico diante dos conteúdos postos pelo currículo.

Ainda segundo Moreira (2007, p. 24):

Certo grau de descontextualização se faz necessário no ensino, já que os saberes e as práticas produzidas nos âmbitos de referência do currículo não podem ser ensinados tal como funcionam em seu contexto de origem. Todavia, precisamos estar atentos para o risco de perda de sentido dos conhecimentos, possível de acontecer se trabalharmos com uma forte descontextualização (Terigi, 1999). Conhecimentos totalmente descontextualizados, aparentemente “puros”, perdem suas inevitáveis conexões com o mundo social em que são construídos e funcionam. Conhecimentos totalmente descontextualizados não permitem que se evidencie como os saberes e as práticas envolvem, necessariamente, questões de identidade social, interesses, relações de poder e conflitos interpessoais. Conhecimentos totalmente descontextualizados desfavorecem, assim, um ensino mais reflexivo e uma aprendizagem mais significativa.

Por isso, a importância da contextualização dos conteúdos, para que estes não se tornem apenas listas e percam o sentido e a ligação com o mundo social em que foram construídos, que possibilite perceber as tensões da construção dos conhecimentos sociais.

Desta maneira a escola se torna espaço privilegiado onde se entrecruzam as relações entre sociedade e escola, sobre os conhecimentos construídos socialmente e os saberes escolares, podendo-se dizer quem o segundo provém do primeiro.

Para Silva (1996, p. 26),

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

Terms clareza das relações de poder que permeiam o currículo é indispensável para analisarmos as questões que envolvem o trabalho pedagógico com a diversidade e nos posicionarmos diante dele, no sentido de referendá-lo ou negá-lo.

2 CURRÍCULO E IDEOLOGIA

Segundo Silva (1999 apud MOREIRA 2007, p. 28),

O currículo é o espaço em que se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e o político. É por meio do currículo que certos grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”. O currículo representa, assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais.

Diante do exposto até aqui, destacamos que o currículo não é neutro, ele é resultado de um processo que reproduz na esfera escolar a correlação de forças de lutas sociais e culturais existentes na sociedade. O currículo, portanto, traz uma ideologia desde sua construção. Somente assim, conhecendo e discutindo as implicações de tal ideologia, os professores serão capazes de realizar um trabalho crítico em sala de aula, que leve a busca da superação desta sociedade cindida em classes.

A partir dessa perspectiva, muitas políticas de currículo e conteúdos deste, são resultados de enfrentamentos sociais das correlações de forças presentes na sociedade.

Para Macedo (2012, p 67),

[...] percebemos, por exemplo, como segmentos socioculturais e organismos internacionais elegem as políticas de currículo e de formação como pauta prioritária para responder aos desafios que o mundo se lhes oferece, num nível considerável de configuração de poder, de contradições e tensões.

Nesta perspectiva, um currículo não surge do nada, mas sim como resultado de um processo social, econômico e cultural ou ainda o currículo traz respostas às necessidades de um determinado contexto social e de luta e, portanto, é resultado de demandas sociais, culturais e econômicas.

Corroborando com a concepção de que o currículo é construído em ligação com a sociedade, seus conflitos, tensões e lutas, trazemos a afirmação de Sacristán (1999, p. 61):

O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições.

Compreendendo assim, que o currículo é o resultado de diversos e diferentes processos sociais – avanço das forças produtivas, relações sociais, econômicas, políticas, correlação de lutas de classe, etc. - é importante considerarmos esta afirmação de Sacristán que aponta a construção do currículo possível, diante de determinadas condições dadas.

Nas palavras de Marx (1997, p. 21), significa que “[...] os homens fazem a sua história, mas não a fazem como querem, não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam [...]”. Isso implica conhecer por quais processos passou a construção do currículo com o qual se atua, bem como, suas teorias e suas limitações, as correlações de força e as lutas envolvidas, para que a escola cumpra seu papel de formar pessoas críticas capazes de ir além de seu mundo presente, cidadãos ativos que pensam sua realidade e agem sobre ela para modificá-la.

Como afirmamos anteriormente, é preciso se posicionar diante do currículo, questionar se este possibilita um trabalho que contribua para a emancipação ou visa à reprodução das desigualdades sociais que estão postas. Sabendo que o currículo é influenciado pelo meio social, pelas disputas e tensões travadas neste, pode-se dizer que os conhecimentos escolares advêm dos conhecimentos produzidos na sociedade. Sendo esta, uma sociedade capitalista e, portanto, dividida em classes, o conhecimento produzido está sob a lógica capitalista.

De acordo com Marx e Engels (2002), as ideias de uma época são sempre as ideias da classe dominante, ou seja, a classe que possui os meios para produção e reprodução material da vida, também produzem suas ideias e às impõem àqueles que, por não possuírem tais condições, consomem o produzido pela outra classe.

Os indivíduos que constituem a classe dominante também têm, entre outras coisas consciência, e daí que pensem; na medida, portanto, em que dominam como classe, determinam todo o conteúdo de uma época histórica, é evidente que o fazem em toda a sua extensão, e, portanto, entre outras coisas, dominam também como produtores de ideias do seu tempo; que, portanto, as suas ideias são as ideias dominantes da época. (MARX; ENGELS, 2002, p. 56).

Sendo os indivíduos da classe dominante conscientes desta sua posição, quem determina as ideias de uma época histórica, podemos considerar que os conteúdos definidos nos currículos são fortemente influenciados por esta classe dominante, como já visto anteriormente em Silva (1999). Ou seja, a classe que domina economicamente, domina também ideologicamente, assim, o senso comum produzido na sociedade advém dos pensamentos da classe dominante o que dificulta a classe que não domina ter consciência de sua condição de dominada, levando ao processo de naturalização das desigualdades sociais, por não conhecer o processo histórico de sua dominação, como descrito por Marx e Engels (2002). Porém, como apontado anteriormente, o currículo é resultado da correlação de forças entre as classes e, portanto, comporta também as ideias da que os movimentos sociais organizados e a sociedade conquistaram ao longo da história da luta de classes. O que permite trazer as contradições da sociedade para dentro das escolas, como uma das possibilidades de formar alunos críticos.

3 CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE

Como vimos até aqui, é necessário que para questionarmos o currículo, conheçamos nossa história enquanto classe. No entanto, nos falta formação nessa perspectiva. Nossa história de classe nos foi contada pela perspectiva dos que dominam economicamente, politicamente e ideologicamente. Ora, torna-se difícil questionar o que não conhecemos. Se as ideias imbricadas em nosso senso comum, são as ideias da classe dominante e não compreendemos nossa posição de dominados, como questionar? Ou ainda, como atuar para superar esta lógica? E como nos posicionarmos e atuarmos diante do currículo, assim construído?

Segundo Moreira (2007, p.13), a função da escola, da pedagogia e da docência vem se alargando nas últimas décadas à medida que a sociedade e, por conseguinte, os educandos mudam e o direito à educação se amplia, incluindo o direito ao conhecimento, às novas tecnologias, mas também à cultura e a diversidade. Para garantir o direito à educação, o currículo precisa de práticas que abracem os diferentes contextos, que superem olhares preconceituosos e classificatórios, que deem conta do cidadão que se pretende formar.

Dessa forma, como a escola tem se adaptado a essas novas demandas? Como questionamos e nos posicionamos diante do nosso currículo? As práticas docentes têm conseguido incluir estas diversidades em sua prática ou permanecem reproduzindo uma cultura seletiva, segregadora e classificatória? Como nossas práticas escolares têm contribuído para ajudar nossos alunos a superarem a opressão, ligada a razões de classe social, etnia/raça, gênero, sexualidade e outras?

Essas indagações não pertencem somente aos professores, mas devem perpassar toda a construção do espaço escolar, envolvendo também coordenadores, supervisores, orientadores, gestores, funcionários e comunidade. Elas devem estar presentes na construção do Projeto Político Pedagógico, considerando o currículo, as diversidades, a cultura e as características locais, com vistas a promover uma educação inclusiva, que valorize os sujeitos do processo educativo, a cultura e o conhecimento.

Discutir a concepção curricular e a construção do PPP passa pela necessidade de construir uma escola e uma educação que reafirme os espaços de

convivência, solidariedade e sensibilidade, condições para a cidadania e humanização.

Segundo Moreira (2007, p. 21), o currículo possui o

[...] potencial de tornar as pessoas capazes de compreender o papel que devem ter na mudança de seus contextos imediatos e da sociedade em geral, bem como de ajudá-las a adquirir os conhecimentos e as habilidades necessárias para que isso aconteça.

Entendendo o currículo como um instrumento que será efetivado no dia a dia das escolas por aqueles que o assumem ou o refutam através de sua prática. Assim, ainda para Moreira (2007, p. 19), “o papel do educador no processo curricular é fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula”.

Sendo o professor esta figura capaz de tornar o currículo, prática, é necessário que este participe da construção deste documento, como forma de impulsionar sua implementação a fim de que atinja o chão da escola e suas necessidades, garantindo uma base comum de ensino e o direito às aprendizagens. Temos clareza que a construção do currículo não pode estar circuncisa aos muros de cada escola, mas também de que o professor precisa fazer parte desta construção para que na prática, o currículo se efetive.

Todas essas questões de construção do currículo e suas práticas, do posicionamento político-pedagógico diante dele, da construção do PPP, do currículo oculto, necessitam de leituras, discussão, debates, planejamento, organização, enfim, o professor precisa estar em constante formação para acompanhar as mudanças e as necessidades sociais. Cabe então refletirmos sobre nossos espaços de formação. Como têm sido aproveitados, organizados e em quanto têm contribuído com estas necessidades. Nossos estudos têm nos levado a questionar os conhecimentos postos e dados como verdades?

Moreira (2007) aponta que há uma hierarquização do conhecimento escolar. Os conhecimentos das áreas de português e matemática são considerados mais importantes e necessários que os de áreas como história e geografia, ou ainda artes, filosofia, sociologia.

Nessa hierarquia, se supervalorizam as chamadas disciplinas científicas, secundarizando-se os saberes referentes às artes e ao corpo. Nessa hierarquia, separa-se razão da emoção, a teoria da prática, o conhecimento da cultura. Nessa hierarquia, legitimam-se saberes socialmente reconhecidos e estigmatizam-se saberes populares. Nessa hierarquia, silenciam-se as vozes de muitos indivíduos e grupos sociais e classificam-se seus saberes como indignos de entrarem na sala de aula e de serem ensinados e aprendidos. Nessa hierarquia, reforçam-se relações de poder favoráveis à manutenção das desigualdades e das diferenças que caracterizam nossa estrutura social. (MOREIRA, 2007, p.25)

Essa forma de hierarquização silencia grupos historicamente excluídos e seus saberes. Ainda nas palavras de Moreira (2007), “o processo de construção do conhecimento escolar sofre, inegavelmente, efeitos de relações de poder”.

Diante dessas considerações, nossa prática docente tem procurado desmistificar essa hierarquização? A quem interessa silenciar estes grupos e/ou manter a ordem vigente? Novamente questões que nos remetem à necessidade de espaços qualificados de formação, que possibilitem aos professores reflexões críticas sobre seu papel e sua atuação.

Constitui um exercício fundamental tornarmo-nos conscientes de nossos enraizamentos culturais, dos processos em que misturam ou silenciam determinados pertencimentos culturais, bem como sermos capazes de reconhecê-los, nomeá-los e trabalhá-los. (MOREIRA, 2007, p.39).

O espaço de coordenação pedagógica e a figura do coordenador pedagógico são fundamentais na perspectiva de formação para tomada desta consciência e da qualificação da prática docente. É necessário o fortalecimento da identidade do coordenador pedagógico, para que o processo de formação nas escolas ganhe dinamismo e eficácia, para um salto de qualidade no trabalho realizado na escola.

Ir a fundo às questões que fundamentam e norteiam nosso trabalho é necessário nesse momento de mudanças sociais. Momento em que muitos professores precisam questionar sua prática, refletir sobre seu fazer pedagógico e sobre o quanto este tem contribuído para abarcar a diversidade presente em nossa sociedade.

4 CURRÍCULO E DIVERSIDADE

Como apontado anteriormente, os saberes escolares possuem ligação com a sociedade. Sendo assim, a incorporação dos temas relacionados à diversidade nos currículos, são resultados de lutas e longos processos pelo reconhecimento dos direitos dos grupos compreendidos no campo da Diversidade,

[...] que não se restringe apenas ao negro ou ao indígena, mas também a outros grupos que engrossam a parcela dos excluídos, como mulheres, homossexuais, bissexuais, travestis e todos aqueles compreendidos como LGBTs, camponeses sem terra, quilombolas, ciganos, ribeirinhos, etc. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 38).

Contextualizando a incorporação destas demandas sociais, vemos que, de acordo com Moreira (2007), no século XVIII, o caráter classista da ideia de cultura é consolidado, considerando as classes privilegiadas da sociedade europeia como cultas. No século XX, a noção de cultura passa a incluir a cultura popular, causando tensões sociais (MOREIRA, 2007, p.26). Será que nossas escolas, nossas práticas tem buscado a superação dessa dicotomia ou continuamos reproduzindo uma visão que valoriza o conhecimento das elites em detrimento dos conhecimentos populares? Ou ainda, a escola tem procurado abraçar a diversidade em sua prática ou seu trabalho reforça a marginalização dos grupos historicamente excluídos?

Para Silva (1999), o currículo é o espaço onde se desdobram os significados das lutas do social e político. É por meio do currículo que os grupos sociais, principalmente os dominantes, expressam sua visão de mundo contribuindo assim para a construção de uma identidade social que esteja em consonância com seu projeto social. Sendo assim, o currículo produz uma cultura, que pode reproduzir a dominação sem que os dominados se deem conta de que ela é construída por homens, com intencionalidades de classe, mas também pode ser elemento de transgressão e conscientização por trazer os conflitos sociais.

Não se mostra, então, evidente a íntima relação entre currículo e cultura? Se, em uma sociedade cindida, a cultura é um terreno no qual se processam disputas pela preservação ou pela superação das divisões sociais, o currículo é um espaço em que esse mesmo conflito se manifesta. O currículo é um campo em que se tenta impor tanto a definição particular da cultura de um grupo quanto o conteúdo dessa cultura. O currículo é um território em que se travam

ferozes competições em torno dos significados. O currículo não é um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas sim um lugar em que, ativamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura. Currículo refere-se, portanto, a criação, recriação, contestação e transgressão. (MOREIRA; SILVA, 1994).

Concordando com os autores, podemos buscar em nossas vivências exemplos de professores que em sua prática procuram desfiar as relações de poder procurando contribuir com fortalecimento dos educandos pertencentes a grupos em situação de discriminação. Da mesma forma, também encontraremos aqueles que com práticas estigmatizadas, reforçam as condições de preconceito a certos grupos sociais.

No entanto, cabe-nos refletir que a escola é um espaço privilegiado para a desconstrução desses pré-conceitos e para o desenvolvimento de práticas de solidariedade e respeito ao próximo. As influências externas trazidas por nossos alunos vêm carregadas de modelos padronizados de consumo, beleza, religião, raça¹, sexualidade, individualismo e outros. Utilizando o conceito de Moreira (2007, p.18) já apresentado anteriormente, como nos posicionamos diante deste “currículo oculto”? Temos reservado tempo em nossas coordenações pedagógicas para discutirmos essas questões? Como nossa escola e nosso PPP definem o trabalho com estes temas?

Historicamente, mesmo com a democratização do acesso à escola na década de 80, a escola pública não incorporou as demandas das classes populares de maneira efetiva, o que se revela na dificuldade de garantir as aprendizagens dos alunos de forma igualitária. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 35). Alguns grupos, excluídos historicamente no Brasil, como os negros – que segundo o IBGE atingiram 53% da população já em 2013, tiveram algumas pautas contempladas na Lei 10.639/2003, que modificou o Art. 26A da LDB, tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, assim como a Cultura Indígena, pela Lei 11,645/2008, na educação básica. Aos poucos outros grupos historicamente excluídos vêm conquistando espaço e visibilidade nos currículos, em decorrência de suas lutas por direitos iguais para todos. Porém como estas vêm sendo trabalhadas? Passaram a fazer parte do trabalho cotidiano como eixo transversal ou continuam sendo trabalhadas como datas comemorativas na Semana da Consciência Negra e no Dia do Índio? Os demais grupos, como LGBTs, populações ribeirinhas,

assentados ou acampados dos movimentos sem terra, têm sido vistos e trabalhados pela escola?

5 A DIVERSIDADE NO CURRÍCULO DO DF

No DF, o currículo vigente foi implementado em 2014 e segundo o documento oficial (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 17) passou por um processo de construção coletiva com a categoria, seus representantes legítimos – o sindicato dos professores/ SINPRODF e o governo.

De acordo com o Currículo em Movimento, (DISTRITO FEDERAL, 2014), sua construção teve início com uma avaliação diagnóstica no primeiro semestre, com base na versão experimental do Currículo entregue em 2010. Os espaços de coordenação pedagógica coletiva das escolas foram organizados para identificar as potencialidades e fragilidades do novo currículo.

Em 2011, foram realizados Grupos de Trabalho (GTs) em plenárias para discussão e sugestões para melhoria do documento, realizadas entre as Coordenações Regionais de Ensino e seus professores.

Em 2012, foi elaborada a minuta do documento, organizado em cadernos e denominado “Currículo em Movimento”, submetida às escolas para validação em 2013. As contribuições dos professores foram sistematizadas após as plenárias neste documento.

Em 2013, a validação do currículo se deu nas escolas por meio de formações nas próprias escolas, chamado de EAPE nas Escolas (EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação), no qual um coordenador ou supervisor local participava da formação da e a multiplicava em sua escola, bem como por plenárias regionais.

Com os espaços de formação, as plenárias, o curso oferecido pela EAPE, os fóruns permanentes de discussão curricular, foi possível a Secretaria de Estado de Educação do DF “acompanhar e avaliar o Currículo na escola, quando ganha vida e significado nas e pelas práticas pedagógicas dos protagonistas do processo educativo, professores (as) e estudantes, mediados pelos conhecimentos”. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 18)

Ainda em 2013, houve a reelaboração do documento com as contribuições advindas dos espaços criados para discussão, que foram materializadas no Currículo da Educação Básica, como vemos a seguir:

Ao considerar a relevância da opção teórica, a SEEDF elaborou seu Currículo a partir de alguns pressupostos da Teoria Crítica ao questionar o que pode parecer natural na sociedade, como: desigualdades sociais, hegemonia do conhecimento científico em relação a outras formas de conhecimento, neutralidade do currículo e dos conhecimentos, busca de uma racionalidade emancipatória para fugir da racionalidade instrumental, procura de um compromisso ético que liga valores universais a processo de transformação social. (PUCCI, 1995; SILVA, 2003 in DISTRITO FEDERAL, 2014, p.21).

O Currículo em Movimento ancora-se assim, nas teorias da Pedagogia Histórico Crítica e na Psicologia Histórico Cultural, “opção teórico-metodológica que entre inúmeros fatores, tem a realidade socioeconômica da população do DF” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 30), isso porque o currículo não pode desconsiderar o contexto social, econômico e cultural dos estudantes. Buscando assim, não somente identificar as contradições sociais, mais contribuir para sua superação.

A Pedagogia Histórico Crítica traz a importância dos sujeitos na construção da história, sujeitos estes formados nas relações sociais e na interação com a natureza. Por conseguinte, “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. (SAVIANI, 2003, p.07 in DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 32).

A Psicologia Histórico Cultural destaca o desenvolvimento das capacidades humanas de aprendizagem na relação com o outro, favorecendo a interação e a resolução de problemas, fazendo com que aprendizagem deixe de ser vista como um ato isolado passando a ser entendida como social. “A possibilidade de o estudante aprender em colaboração pode contribuir para seu êxito, coincidindo com sua ‘zona de desenvolvimento imediato’[...]”. (VYGOTSKY, 2001, p. 329 *apud* DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 33).

Para o Currículo em Movimento,

A democratização do acesso à escola para as classe populares requer que esta seja reinventada, tendo suas concepções e práticas refletidas e revisadas com vistas ao atendimento às necessidades formativas dos estudantes, grupo cada vez mais heterogêneo que adentra a escola pública do DF. (DISTRITO FEDERAL 2014, p.30)

Considerando esta heterogeneidade existente entre nossos alunos, advindas das comunidades onde as escolas estão inseridas e, visando garantir o direito de aprendizagem destes, a escola precisa contribuir com a democratização dos saberes acumulados historicamente, bem como valorizar os saberes populares, alijados dos espaços escolares por tanto tempo, com o intuito de uma formação cidadã, emancipatória, de luta contra “[...] a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares” e “[...] garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições atuais” (SAVIANI, 2008 *apud* DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 31).

O Currículo em Movimento procura incorporar as questões das diversidades como eixo transversal, a fim de aproximar a escola da realidade dos nossos alunos, buscando contribuir para a superação destas dificuldades. Compreendendo que as lutas sociais não se dão num contexto isolado, o currículo reconhece uma série de mudanças nos contextos sociais, políticos e econômicos do Brasil e do mundo, que amplia o campo da diversidade, que não se restringe apenas ao negro ou ao indígena, mas também a outros grupos que engrossam a parcela dos excluídos, como mulheres, homossexuais, bissexuais, travestis e todos aqueles compreendidos como LGBTs, camponeses sem terra, quilombolas, ciganos, ribeirinhos, etc. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 38).

A inclusão das demandas da diversidade no currículo não é mérito apenas do DF, na medida em que ele está apenas cumprindo o que já está garantido como direito pela Constituição Federal, em seus artigos 5º, I; 210; 206, I; 242; 215 e 216; bem como pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, em seus artigos 3º, XII; 26: 26- A e 79- B, que garantem o “direito à igualdade de condições de vida e cidadania, garantem o igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira e o direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional” (BRASIL, 1996), chegando à Lei Orgânica do DF.

Embora etimologicamente a palavra diversidade signifique diferença, dessemelhança, heterogeneidade, desigualdade, estando relacionadas a um só tempo às diferenças de padrões, saberes e culturas e às desigualdades sociais, trabalharemos aqui com o conceito mais abrangente, utilizado pela SEEDF no Currículo em Movimento, que compreende a diversidade,

com base na natureza das diferenças de gênero, de intelectualidade, de raça/etnia, de orientação sexual, de pertencimento, de personalidade, de cultura, de patrimônio, de classe social, diferenças motoras, sensoriais, enfim, a diversidade vista como possibilidade de adaptar-se e de sobreviver como espécie na sociedade. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 41).

Compreendendo assim, que fenômenos de preconceito e discriminação, de qualquer natureza (homofobia, racismo, gênero, depreciação das pessoas que vivem no campo, etc.) contribuem para a exclusão desta parcela da população dos espaços escolares, mas também, que sendo estes fenômenos culturais e sociais, são passíveis de transformação, sendo o papel da educação fundamental para isto.

A escola assim é o espaço privilegiado para possibilitar aos estudantes “[...] compreenderem as implicações éticas e políticas de diferentes posições sobre o tema e construir sua própria opinião neste debate. [...] A ideia de que a educação não é doutrinação talvez valha aqui mais do que em qualquer outro campo, pois estaremos lidando com valores sociais muito arraigados e fundamentais” (BRASIL, 2009, p. 14).

Vemos então que o currículo do DF traz em seu bojo a preocupação com a construção do conhecimento dos estudantes, considerando diferentes possibilidades para que a diversidade seja vista como ponto positivo, aproveitada para o crescimento e sucesso das aprendizagens e não como fator de exclusão.

Tendo em vista as considerações levantadas sobre a importância e necessidade de que o currículo tem na construção do fazer pedagógico, visto como elemento fundamental para a construção do PPP, das práticas pedagógicas e compreendendo a diversidade como instrumento de inclusão para a efetivação do direito à educação, se verificará como a coordenação pedagógica tem contribuído para o estudo, aprofundamento, debate e reflexão deste eixo entre os professores, com o objetivo de que as práticas em sala de aula possibilitem um trabalho com a diversidade de maneira a contribuir com o enriquecimento da aprendizagem, a busca do sucesso escolar e a formação de um sujeito capaz de reconhecer e defender direitos e deveres iguais para todos independente de classe, raça/etnia, sexo, sexualidade ou religião.

6 METODOLOGIA

A metodologia é momento de escolhermos o caminho que será utilizado para a organização da pesquisa. É a escolha de como serão feitos os levantamentos de dados e as abordagens da pesquisa.

Etimologicamente, considerando a sua origem grega, a palavra metodologia advém de *methodos*, que significa META (objetivo, finalidade) e *HODOS* (caminho, intermediação), isto é caminho para se atingir um objetivo. Por sua vez, *LOGIA* quer dizer conhecimento, estudo. Assim, metodologia significaria o estudo dos métodos, dos caminhos a percorrer, tendo em vista o alcance de uma meta, objetivo ou finalidade. (MANFREDI, 1993, p. 01).

Esta pesquisa se dará pela abordagem qualitativa e não quantitativa. A pesquisa qualitativa busca o aprofundamento da compreensão de uma determinada situação, neste caso a efetividade da coordenação pedagógica na implementação do currículo em movimento no eixo da Diversidade.

Na pesquisa qualitativa há o envolvimento do pesquisador, o que contraria o modelo positivista em que o pesquisador não pode conduzir a pesquisa por suas crenças e julgamentos.

Sendo assim, a organização deste caminho visa assegurar que este

[...] fenômeno em seus aspectos mais relevantes permita conhecer as várias possibilidades metodológicas para abordar a realidade a fim de melhor compreendê-la e interpretá-la. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.17).

De maneira tal que possa ser percebida e compreendida através da percepção dos próprios professores e coordenadores, a forma como o diálogo e a formação na perspectiva da diversidade tem se dado nas coordenações pedagógicas, e, principalmente, como esta vem afetando a maneira da escola trabalhar este tema.

Assim sendo, opta-se pelo estudo de caso para tal levantamento, pois:

[...] visa à descoberta; enfatiza a interpretação em contexto; busca retratar a realidade de forma completa e profunda; usa uma variedade de fontes de informação; revela experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas; procura representar os

diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social; utiliza uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18).

Desse modo, torna-se imprescindível ouvir os professores e coordenadores, para após realizar o cruzamento de dados. Os resultados deste levantamento serão apresentados em forma de relato.

Segundo Nisbet e Watt (1978 *apud* LUKED e ANDRÉ 1986, p.21), o estudo de caso possui três fases: uma aberta ou exploratória, a segunda, de coleta de dados, e a última como análise e interpretação dos dados, acompanhado da elaboração do relatório.

Na primeira fase é necessário definir mais precisamente o objeto, caracterizando seus elementos e questões a serem levantadas, partindo da relação entre o campo e os sujeitos envolvidos. A fim de elucidar e proporcionar reflexões sobre a questão inicial de forma que esta possa ser elucidada ou até mesmo reformulada.

Na segunda fase, através de um questionário, serão coletados dados de maneira sistemática para melhor caracterizar o problema.

Na última etapa, se realiza a análise e cruzamento dos dados e a elaboração do relatório.

Cabe ressaltar que segundo Ludke e André (1986, p.23), essas fases, não acontecem de forma linear, mas, “se interpolam em vários momentos, sugerindo apenas um movimento constante no confronto teoria-empíria”. Levando-nos a compreender que estas fases contribuem como um todo ao processo de pesquisa e não isoladamente ou como etapas separadas.

6.1 Instrumentos de Pesquisa

6.1.1 Observação e Questionário

Foi realizada a observação direta, por entender ser possível captar o comportamento natural das pessoas, pois o pesquisador “[...] utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Consiste de ver, ouvir e examinar fatos ou fenômenos” (MARCONI; LAKATOS, 1999, p.90).

A observação das coordenações pedagógicas coletivas se deu em uma escola de São Sebastião, com o intuito de analisar se esta vinha sendo destinada à prática de estudo e formação continuada. Foi observado ainda se as temáticas da diversidade perpassavam as discussões das coordenações pedagógicas e, se sim, como elas eram trabalhadas.

Após a observação, para aprofundamento e averiguação de como a coordenação tem sido e, se tem sido, instrumento de formação na perspectiva da diversidade, foi aplicado o questionário, “instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito” (MARCONI; LAKATOS, 1999, p.100), a professores e coordenadores do Ensino Fundamental I. O questionário constava de 19 (dezenove) perguntas abertas e fechadas.

A escolha deste instrumento justifica-se, por entender que este obtém grande número de dados, por atingir maior número de pessoas simultaneamente e em uma área geográfica mais ampla; obter respostas mais rápidas e exatas nas questões fechadas; garantir o anonimato; possibilitar liberdade de respostas nas questões abertas; poder ser realizado no momento mais oportuno para o participante da pesquisa. (MARCONI & LAKATOS, 1999).

Primeiramente, foi preciso definir e caracterizar mais precisamente o objeto, considerando a abordagem da pesquisa, o campo e os sujeitos envolvidos.

Concordando com Marconi e Lakatos (1999), que é possível captar o comportamento natural das pessoas através da observação direta, as coordenações pedagógicas de uma determinada escola de São Sebastião, foram observadas durante todo o 1º semestre do corrente ano, com o intuito analisar se esta era destinada à prática de estudo/formação continuada e ainda se as temáticas da diversidade perpassavam as discussões das coordenações pedagógicas e, quando sim, como elas eram trabalhadas.

Durante o primeiro semestre foram acompanhadas as coordenações coletivas da escola, que ocorrem em toda a rede do DF às quartas feiras e também algumas coordenações de terças e quintas, onde os professores planejam aulas e materiais. Neste período, nenhuma coordenação de formação foi realizada pelo coordenador pedagógico local, nem pela equipe gestora. Os espaços das reuniões serviam para repasses de informações das reuniões em que gestores ou coordenadores haviam participado e informes em geral da Secretaria de Estado de

Educação do DF – SEEDF ou do Centro Regional de Ensino de São Sebastião – CRE/SS.

Vários debates aconteceram na escola neste período, porém todos giraram em torno de questões organizativas, como as festas e eventos desenvolvidos pela escola, os horários de recreio e das aulas de educação física, a falta de café para os professores, a falta de material na escola, planejamentos de ações realizadas e não cumpridas pela escola. Nenhum estudo do currículo foi feito durante este período e, apesar dos professores se reconhecerem como parte ativa na construção do Currículo em Movimento, poucos professores o utilizaram durante seus planejamentos.

Após o período de observação, foram aplicados 40 (quarenta) questionários com 19 (dezenove) questões a professores/as e coordenadores/as da escola, dos quais 12 (doze) foram respondidos. A escolha da escola justifica-se por seu tamanho, número de alunos (1094) e professores (39), por ser uma das maiores de Ensino Fundamental em São Sebastião, compreendendo que teria rica diversificação para a pesquisa, no entanto o período de aplicação do questionário coincidiu com uma greve da categoria, o que diminui o número de professores participantes desta pesquisa. O questionário foi aplicado no 2º semestre. Foram respondidos doze questionários.

Os dados foram organizados de acordo com os objetivos, geral e específicos. Para analisar se as coordenações pedagógicas contribuem para a apropriação das questões da Diversidade, na perspectiva do Currículo em Movimento, foram consideradas para caracterização as questões 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, por entender que a definição do campo e dos sujeitos é necessária para compreender o espaço da coordenação coletiva e sua organização.

A forma como se escolhe o coordenador pedagógico, o cumprimento da portaria que define suas funções, o reconhecimento da importância da escolha do coordenador pedagógico denota a relevância com que se encara a coordenação pedagógica como espaço de formação. As questões 9, 10, 11, 12, 16 e 19 trataram do espaço/tempo da coordenação pedagógica como espaço de formação, se esta foi utilizada para estudo do Currículo, debates, apropriação do eixo Diversidade, construção do PPP e se o coordenador pedagógico contribui neste trabalho.

A questão 3 aponta como os professores se viram frente à construção do Currículo em Movimento, se como coautores participando das etapas relatadas pela SEEDF no documento oficial (DISTRITO FEDERAL, 2014) ou se consideraram o currículo construído sem sua participação efetiva.

As questões 13, 14, 15 e 17 serviram para levantar a forma como a escola trabalha as questões da diversidade com seus alunos e quais as contribuições que este trabalho, se realizado, traz para a escola.

Como forma de garantir o anonimato dos sujeitos envolvidos na pesquisa, os nomes utilizados são fictícios, de origem africana.

7 ANÁLISE DE DADOS

Questão 2: Os doze professores que responderam questionários possuem entre 10 meses e 12 anos e 09 meses de atuação na escola.

Questão 3: Dos doze questionários respondidos, sete disseram não ter participado da construção do Currículo em Movimento, o que poderia nos levar a crer que o documento não tenha sido gestado com a participação efetiva dos docentes. No entanto, ao cruzar as respostas com o tempo de trabalho dos professores, cinco deles não estavam na SEEDF quando o currículo foi construído e implementado, portanto, apenas dois estavam na rede durante este processo e responderam não ter participado dessa construção. A professora Rashida que respondeu ter participado apontou, “Esse currículo é nosso, fomos nós que construímos”!

Questões 4, 5, 6 e 8: Dos doze professores participantes da pesquisa, três são coordenadores pedagógicos locais e nove participaram da escolha do coordenador pedagógico. No entanto, os critérios para a escolha deste coordenador não estavam claros para os professores. Todos apontaram não haver critérios claros, dependendo apenas do interesse e disponibilidade do professor que se candidata ao cargo, como apontado por Kairu, “O professor se ofereceu para ser coordenador e não houve nenhum veto por parte dos demais professores”. Dez concebem esta escolha como muito importante para o trabalho da escola, mesmo não tendo clareza dos critérios para a escolha do coordenador.

Durante a escolha do coordenador foi observado não haver professores interessados em desempenhar tal função. Muitos sugeriram colegas próximos, mas não aceitaram a função por considerarem difícil de realizar um trabalho contínuo, cada indicado, indicava outro e dizia não querer “de jeito nenhum”, como Dandara, que ainda aponta:

Na verdade, não tem critério nenhum. Ninguém queria se candidatar, e os poucos que quiseram foram escolhidos. A única pergunta que foi feita para os professores em reunião, e se alguém teria alguma coisa contra aqueles professores candidatos a coordenadores.

Questão 7: Sendo o coordenador pedagógico o articulador do trabalho na escola, o elo entre direção e docentes, o responsável pela formação continuada

dentro os professores no espaço/ tempo da coordenação pedagógica, a escolha deste é de grande importância para todos. Ter claro os critérios para a escolha deste profissional é imprescindível para poder escolhê-lo. Como os professores poderão definir alguém para tal função se não têm claro os critérios necessários para tal? Embora a maioria dos professores perceba como importante a escolha do coordenador, nenhum tinha claro quais eram os critérios para sua escolha. Das respostas obtidas, apenas uma disse não ter sido considerada a portaria 284/2014 para tal escolha, no entanto, os três coordenadores escolhidos estão em estágio probatório, o que é vetado pela portaria, demonstrando que os demais que responderam ter sido considerada a portaria, desconhecem seu conteúdo.

Questões 9, 10, 11 e 12: Seis professores responderam que a coordenação pedagógica não tem sido espaço de formação continuada, dois que “às vezes” e quatro responderam que sim. De acordo com a professora Furaha “serve só para passar recados”. Em decorrência, sete apontaram não haver estudo sobre o Currículo, embora três tenham apontado que, “às vezes, ou em parte isso ocorreu”; apenas dois disseram haver. Sobre o tema Diversidade, a maioria considerou não haver formação sobre o assunto, mas apontaram que alguns são debatidos entre os professores.

Nove dos professores disseram não ter havido debate sobre o tema Diversidade para a construção do PPP. O que corrobora com nossa impressão inicial de que apesar das legislações educacionais contemplarem as Diversidades como eixo de transversal para o trabalho docente, o mesmo ainda não foi incorporado desta maneira.

O coordenador pedagógico em seu questionário, disse não ter realizado nenhuma formação e relatou sua frustração ao responder e apontar que não desenvolvia tais formações junto aos professores “Me senti um péssimo coordenador.” (Pandu)

No período de observação, foi possível constatar o que os professores apontam. Nenhuma formação sistematizada e intencional foi realizada na escola. As coordenações coletivas eram espaços de informes administrativos e organização de atividades coletivas, como Dia das Mães, reunião de pais, passeios e outros. O tema da Diversidade surgia de maneira informal entre os professores, quando um fato ocorria na escola ou na sociedade despertando o assunto.

Esporadicamente nos conselhos de classe, mas sem material didático que direcione a discussão, apenas “achismos”. E quando aparece algum caso envolvendo alunos que o assunto vem à tona e de maneira superficial e pouco desenvolvida. (Pandu).

Questões 13, 14, 15, 16 e 17: Sobre o trabalho com a Diversidade na escola, os professores apontaram não haver um fio condutor no trabalho, ficando a cargo de cada um realizá-lo, ou não, individualmente. Como apontam Daurama “*Não verifico até o momento muitas ações voltadas para a questão da Diversidade na escola que leciono este ano*” e Dziko “*Professores trabalham no seguimento ou sozinhos cada um em sua sala*”. A falta do trabalho de formação docente nas coordenações pedagógicas contribuiu para que o planejamento da escola não fosse coletivo. Cada professor desenvolveu seu trabalho, procurando fazê-lo da melhor maneira, mas com pouco ou nenhum conhecimento das linhas pedagógicas e dos eixos que fundamentam o Currículo em Movimento, o trabalho não apresenta unidade.

No entanto, oito professores responderam observar mudanças positivas no comportamento dos alunos em sala quando este trabalho foi realizado, mesmo que individualmente. Alguns ainda apontaram que outras escolas onde se desenvolve este trabalho obtiveram resultados positivos.

Sim. Já li relatos de escolas que desenvolvem trabalhos a respeito da diversidade e obtém resultados positivos como o combate ao preconceito e a discriminação, diminuição de conflitos entre discentes, maior esclarecimento dos docentes a respeito destas questões e a maneira mais adequada para trabalhar em sala (Pandu).

O que nos leva a perceber a relevância do trabalho com as questões da Diversidade trazidas pelo Currículo. Esse trabalho, se desenvolvido, pode nos levar a outras formas de relações na sociedade.

Na questão do trabalho com datas comemorativas, oito professores disseram trabalhar com datas estas. Porém, todos os professores responderam que as questões da Diversidade fazem parte de suas aulas, seja em rodas de conversa ou em aulas com uso de recursos didáticos, o que nos leva a inferir que os professores possam estar no processo de transição da forma de trabalho com esta temática. Os temas abordados pelos docentes em suas aulas foram: racismo,

desigualdade social e padrão de beleza. “Sim. Com o trabalho da rodinha e do dia a dia, quando as crianças perguntam sobre assuntos sobre sua cor de pele, que há famílias diferentes etc.” Daurama

Questões 18 e 19: O fato do papel do coordenador não ser claro, a falta de exigência de formação específica, o desconhecimentos dos critérios para escolha do coordenador, enfraquece a ação deste na escola. A falta de experiência neste caso onde não foi observado o período de, no mínimo três anos de secretaria, também contribuiu para as dificuldades enfrentadas, pois os coordenadores não conseguiram ajudar os professores na articulação dos conteúdos e acabaram absorvidos pelo trabalho burocrático da escola. Além da experiência como professor, também é necessário conhecer a rede em que se atua: como se organiza, quais suas diretrizes, quais leis/portarias/normativas regulamentam o seu funcionamento, bem como a história de luta da sua categoria: quais são os aspectos históricos reivindicados por ela, quais as principais conquistas onde houve avanço ou retrocesso. Conhecer para poder intervir.

Em conversas informais, tanto coordenadores, quanto professores apontavam como dificuldades nesta função a falta de autonomia que a gestão dá ao coordenador e a falta de clareza do papel do mesmo na escola, o que justifica a dificuldade de alguém para assumir tal função.

A maioria relatou dificuldade na relação do coordenador com a gestão escolar, relatando que os coordenadores têm pouca autonomia, realizam mais o trabalho burocrático e responsabilidades que não são suas. Sadaka caracterizou a relação como “Péssima a direção não dá autonomia para os coordenadores trabalharem e quando acontece algum erro é a culpa é atribuída aos coordenadores, mesmo sem serem culpado” e Maisha apontou que,

ele praticamente toma pra si toda a responsabilidade de dentro de uma escola, desde resolver as questões burocráticas e até mesmo assuntos que caberiam somente à direção resolver. São coisas que vemos acontecer no dia a dia dentro de uma escola. O coordenador se vê de mãos atadas por deixar de lado o seu papel que seria auxiliar o professor em questões pedagógicas buscando assim melhorar o desempenho dos alunos no assunto pedagógico.

Por vezes, ouvi dos professores durante as coordenações que “coordenador não faz nada, apesar de correr o dia todo”. Durante o período de observação foi

possível perceber a dificuldade do coordenador em estar com os professores. O mesmo era demandado com frequência por alunos, professores que estavam em sala, funcionários, pais e direção. Com a falta da clareza do seu papel como coordenador, este virou um “faz-tudo” na escola. Do recebimento de alimentos da cozinha, fazer curativos, separar brigas de alunos até verificar o número de turmas que não teriam aula por algum motivo para repassar aos cantineiros.

Como o coordenador conseguiria realizar com regularidade reuniões coletivas de formação nas coordenações? Sendo ele o principal responsável pela formação dentro da escola, é quem deveria trazer questões que inquietassem o grupo, que possibilitassem debates sobre o Currículo e os demais temas que propiciassem aos professores uma reflexão sobre sua prática em sala de aula.

Da contribuição do coordenador pedagógico para no planejamento, sete professores que responderam ter apoio e ajuda do coordenador e quatro apontaram que este não contribui, houve uma abstenção. Os professores que disseram ter apoio mencionaram a ajuda com alunos com dificuldades e com materiais didáticos, como aponta Sekelaga: “Quando necessito de um material específico e de passeios que levem a ampliar o horizonte dos alunos”. Na observação, constatou-se que o coordenador procura atender a todos, porém de maneira individual, conforme é demandado, sem organização sistemática e sem a preocupação em consolidar o grupo como coletivo e as coordenações pedagógicas como espaço de formação continuada.

Se há a compreensão da Secretaria de Educação do DF, dos professores e gestores sobre a importância e do papel do coordenador na escola, é preciso fortalecer este, sua identidade, dando autonomia para que este desenvolva seu papel com propriedade. A gestão democrática traz elementos que favorecem o trabalho coletivo na escola, podendo contribuir com o fortalecimento da identidade dos coordenadores pedagógicos, com vista ao desenvolvimento de uma formação continuada que contribua para o sucesso do trabalho escolar.

8 CONCLUSÃO

Diante dos dados apurados, verifica-se que os espaços das coordenações pedagógicas têm sido pouco utilizados para a formação continuada, fomentação de debates e reflexão do fazer pedagógico. O coordenador pedagógico acaba subaproveitado nesta função, por realizar mais o trabalho burocrático dentro das escolas. Dessa forma, o Currículo em Movimento e o eixo Diversidade trazido por este foram pouco debatidos e estudados pelos docentes, não contribuindo para apropriação do mesmo de maneira a impactar a prática pedagógica.

A prática docente incorpora lentamente as mudanças previstas pelas legislações educacionais vigentes nas temáticas da Diversidade, não tendo conseguido ainda trabalhar com este como eixo transversal. Apesar do Currículo em Movimento trazer questões que abarcam diferentes tipos de Diversidades, estes temas ainda não fazem parte do cotidiano escolar, surgindo pontualmente em algumas situações ou em datas comemorativas, como no Dia da Consciência Negra.

Com a falta da formação neste eixo e a falta de organização da escola de maneira que possibilite um trabalho unitário sobre o tema, o planejamento das aulas de forma a abordar a Diversidade como eixo transversal fica restrito aos professores como indivíduos e não como grupo, de maneira que não percebem mudanças na escola, apenas em suas salas de aula quando o trabalho é realizado. As práticas que denotam preconceito continuam presentes e a escola as problematiza pouco, de forma que não propicia reflexões, mudanças de comportamento dentro desta e, por conseguinte, na sociedade. Quando o trabalho é realizado, mesmo que de maneira segmentada e sem unidade na escola, os professores perceberam mudanças positivas no comportamento dos alunos em sala, o que nos leva a deduzir que o desenvolvimento de um trabalho que contemple as Diversidades, realizado de forma transversal e crítica, pode contribuir na formação de alunos que construam outras formas de relações nesta sociedade, relações mais, igualitárias, respeitosas e humanizadoras.

Ao contrário do suposto inicialmente, os professores que já atuavam na Secretaria de Educação do DF durante a fase de construção do Currículo se concebem parte ativa deste processo, não vendo este documento como algo construído de fora para dentro ou de cima para baixo, mas como coautores do

mesmo. O que favorece a aceitação do mesmo entre os professores, não gerando resistência à sua implementação. O que nos leva a inferir que a falta de formação continuada e do estudo do Currículo em Movimento no espaço tempo das coordenações, tem dificultado o avanço do trabalho com a Diversidade e não tem contribuído para a conformação de um trabalho unitário, que leve a mudanças nas formas de relações sociais dentro e fora da escola.

A escola é um espaço privilegiado de transformação social e o currículo uma importante arma na busca por um mundo livre de opressões e desigualdades, para isso é necessário o esforço de todos os seus atores no trabalho para reduzir discriminações e preconceitos. Assim, devemos concentrar esforços para que haja compreensão do processo de construção das diferenças e das desigualdades, evidenciando que os currículos são processos sociais, resultados de lutas, disputas e tensões, e que nossos conteúdos e conhecimentos são produzidos historicamente por homens e mulheres e não são naturais, ou seja, se a sociedade que temos hoje foi construída coletivamente, outras formas de se relacionar e organizar a sociedade também podem ser gestadas. Nada é imutável.

Somos sujeitos na construção de um ideal de sociedade que avance cultura, política, social e também pedagogicamente, para tanto, a escola, o conhecimento, o currículo, devem estar a serviço dessa busca por uma sociedade mais justa e igualitária, que garanta direitos humanos para todos.

Esta pesquisa não pretende generalizar seus resultados, entendendo que cada escola possui um contexto, em que a forma de gestão e a burocratização interferem no espaço e organização da coordenação pedagógica, interferindo em sua qualidade. Que os sujeitos envolvidos no processo fazem da escola um espaço rico em diversidades, o que altera a forma de trabalho em cada local.

NOTAS

1. “Como a maioria dos conceitos, o de raça tem seu campo semântico e uma dimensão temporal e especial. No latim medieval, o conceito de raça passou a designar a descendência, a linhagem, ou seja, um grupo de pessoa que têm um ancestral comum e que, ipso facto, possuem algumas características físicas em comum. Em 1684, o francês François Bernier emprega o termo no sentido moderno da palavra, para classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados, denominados raças. Nos séculos XVI-XVII, o conceito de raça passa efetivamente a atuar nas relações entre classes sociais da França da época, pois utilizado pela nobreza local que si identificava com os Francos, de origem germânica em oposição ao Gauleses, população local identificada com a Plebe. Não apenas os Francos se consideravam como uma raça distinta dos Gauleses, mais do que isso, eles se consideravam dotados de sangue “puro”, insinuando suas habilidades especiais e aptidões naturais para dirigir, administrar e dominar os Gauleses, que segundo pensavam, podia até ser escravizados. Percebe-se como o conceito de raças “puras” foi transportado da Botânica e da Zoologia para legitimar as relações de dominação e de sujeição entre classes sociais (Nobreza e Plebe), sem que houvesse diferenças morfo-biológicas notáveis entre os indivíduos pertencentes a ambas as classes.” KABENGELE MUNANGA, Disponível em: <<https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59>>. Acessado em: 07/01/2016

O uso do termo raça foi escolhido com base em Kabengele Munanga, Professor Dr./USP, como marcador social de um grupo para análise de desigualdade e não mais como marcador biológico e hierárquico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Currículo na Perspectiva da inclusão e da diversidade: **as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de Alfabetização**. Caderno 01. Brasília: MEC, SEB, 2015.

_____. **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

DISTRITO FEDERAL, Currículo em Movimento. **Pressupostos Teóricos**. Brasília: SEDF, 2014.

GUEVARA, Che. **Carta de despedida aos filhos, 1966**. Disponível em: <<http://terramagazine.terra.com.br/interna/0,,OI1975468-EI6580,00.html>>. Acessado em: 02 de Nov. de 2015.

IBGE, **Número de autodeclarados pretos e pardos sobe**. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2014/09/18/ibge-n-de-autodeclarados-pretos-e-pardos-sobe-e-negros-sao-45-no-pais.htm>>. Acessado em: 02 de Nov. de 2015.

LÜDKE; Menga; ANDRÉ, M.E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU; 1986.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo e conhecimento**: aproximações entre educação e ensino. Cadernos de Pesquisa. 2012, vol.42, n.147

MANFREDI, S. M. **METODOLOGIA DO ENSINO**: diferentes concepções (versão preliminar). Campinas, 1993. Disponível em <https://www.google.com.br/search?q=METODOLOGIA&rlz=1C1SKPL_enBR414&oq=METODOLOGIA&aqs=chrome..69i57j69i59j69i60j0j5j69i59.2580j0j1&sourceid=ch>

rome&ie=UTF-8#q=METODOLOGIA+DE+ENSINO>. Acesso em: 23 de Nov. de 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 4. Ed. São Paulo: Atlas. 1999.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. 3. Ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

_____. **O 18 Brumário e cartas a Kugelmann**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997, p. 21.

MARX; ENGELS. **O capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MOREIRA, A. F. B. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, A. F. B e SILVA, T. T. **Currículo, cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59>>. Acessado em 07 de Jan. de 2016.

NEWTON, D. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotsky/ Newton Duarte**. – 3. Ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

PACHECO, J. A. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, T. T. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

UOL. **Nomes Africanos**. Disponível em: <<http://nomesafricanos.xpg.uol.com.br/>>. Acessado em: 23 de Nov. de 2015

APÊNDICE 1



Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica
Orientadoras: Prof^a. Dr^a. Silvana Santana dos Santos e
Prof^a. Mestra Josimara Xavier
Pós Graduanda: Silmara Ayres de Carvalho

Car@ Colega Profess@r,

Ao cumprimentá-l@, solicito sua colaboração em responder este QUESTIONÁRIO DE PESQUISA, elaborado para o trabalho de conclusão do **Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica** oferecido pela **Universidade de Brasília** e pelo **MEC** às/aos professor@s efetiv@s da Secretaria de Educação do Distrito Federal, que tem por objetivo geral: Analisar como as coordenações pedagógicas contribuem para apropriação das questões da diversidade. E por objetivos específicos: Investigar como o currículo foi construído e implementado nas escolas do DF; apurar se o novo currículo trouxe mudanças significativas para a prática docente em relação à diversidade.

Sua participação é voluntária e de grande importância para o resultado desta pesquisa. Esclareço que não há necessidade de se identificar e o anonimato é garantido, bem como o sigilo das informações.

Em respeito às professoras e professores, o símbolo “@” será utilizado para designar os/as, contemplando as questões de gênero.

Certa de contar com sua contribuição neste estudo, agradeço antecipadamente e me coloco a disposição para quaisquer dúvidas e esclarecimentos.

Abraços,

Silmara Ayres de Carvalho

Contatos:

Telefone: (61) 8646-7543 (tim)

Email: silcarvalhoc@yahoo.com.br

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

1. Escola em que atua:
2. Há quanto tempo atua nesta escola? _____ anos e _____ meses.
3. Participou da construção do Currículo em Movimento?
Sim () Não ()
4. Atua na escola como Coordenador pedagógico da escola?
Sim () Não ()
5. Participou do processo de escolha do Coordenador pedagógico da escola?
Sim () Não ()
6. Com base em quais critérios o Coordenador pedagógico foi escolhido?
7. Na escolha do Coordenador pedagógico, a Portaria 284/2014, foi considerada? Sim () Não ()
8. Numa escala de 0 a 5, como você avalia a importância do processo de escolha do Coordenador pedagógico:
0. () 1. () 2. () 3. () 4. () 5. ()
9. A Coordenação Coletiva tem sido espaço de formação continuada e discussão pedagógica? Sim () Não ()
10. O Currículo tem sido estudado e debatido nas coordenações coletivas?
Sim () Não ()
11. As Diretrizes para o eixo da Diversidade foram trabalhadas pelo Coordenador pedagógico nas coordenações coletivas?
Sim () Não ()
12. A escola realizou debate entre os professores sobre a temática da Diversidade para a construção do PPP? Sim () Não ()
13. De que forma a escola trabalha as questões da Diversidade?
14. Você percebe mudanças na escola no trabalho sobre a Diversidade?
Justifique sua resposta.
15. A escola realiza atividades diferenciadas na Semana da Consciência Negra, Dia do Índio, Dia Internacional da Mulher? Sim () Não ()
16. Temas sobre a violência contra mulher, homofobias, racismo, desigualdades sociais, movimentos sociais dos trabalhadores sem terra ou sem teto estão presente no debate dos professores?

Sim () Não ()

17. Estas questões estão presentes em seu planejamento? Justifique sua resposta.
18. De que forma @ Coordenad@r pedagógic@ tem contribuído no processo de planejamento do seu trabalho?
19. Como você avalia a relação entre @ Coordenad@r pedagógic@ e a direção da escola?